

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ARLETE GONÇALVES ZILLI

POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS E SEUS PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS  
EDUCACIONAIS NA ÁREA DA SURDEZ: UM ESTUDO INICIAL

CURITIBA  
2011

ARLETE GONÇALVES ZILLI

POLÍTICAS PÚBLICAS ATUAIS E SEUS PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS  
EDUCACIONAIS NA ÁREA DA SURDEZ: UM ESTUDO INICIAL

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista, em Políticas Educacionais, no Curso de Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira.

CURITIBA  
2011

## **AGRADECIMENTOS**

Graças ao Senhor pela oportunidade concedida, me conduzindo ao caminho do saber e fazer. Agradeço ao meu pai e minha mãe (em memória), por todas as oportunidades, pelo dom e paciência para adquirir outros conhecimentos. Sou grato a minha família e em especial meu esposo Almir e meus filhos Thais e Anderson que sempre me apoiaram nas situações mais difíceis.

Aos meus amigos, colegas, surdos, e comunidade dos surdos e intérpretes da língua de sinais que me motivaram no aprendizado da Libras. Aos colegas de classe, aos professores, pelo apoio e atenção prestada neste projeto.

Com imenso carinho sou grata as professoras Laura e Sueli que me deram oportunidade e apoio para trabalhar na área da surdez, e sem medirem esforços esclareceram dúvidas e possibilitaram a realização deste trabalho.

Em especial agradeço as amigas, companheiras e conselheiras Jacione e Ana Paula, parceiras sempre presentes nas discussões sobre os trabalhos relacionados às políticas educacionais ao longo do curso.

Agradeço especialmente a minha orientadora Laura Ceretta Moreira, por ter contribuído na minha formação, possibilitando-me oportunidades significativas em projetos de pesquisa e extensão na área de Educação Especial, e por sua paciência durante o processo de orientação deste trabalho.

Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação [...]. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei se não estou claro em face de a favor de quem a pratico.

Freire (1993)

## RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar e discutir as Políticas Educacionais de inclusão repercutidas em nossa realidade. Para este intento entendemos a necessidade de serem analisadas a partir de um conjunto de documentos legais a ela referenciada. Nesta perspectiva a busca para reflexões e discussões orientaram-se em um referencial documental e teórico a partir do movimento mundial de integração/inclusão e algumas considerações sobre os principais movimentos e organizações mundiais que influenciaram e nortearam as políticas educacionais inclusivas no Brasil e articular as principais legislações no contexto da Educação Especial, considerando diretrizes norteadoras para discutir a educação dos alunos surdos neste cenário inclusivo. Neste sentido, o objetivo não se delimitou a preencher lacunas do conhecimento sobre as políticas educacionais inclusivas, mas discutir as propostas inclusivas oficiais a partir do Decreto 5.626/05, sua contribuição para o desenvolvimento de políticas educacionais na perspectiva da inclusão dos alunos surdos e indicar como as propostas oficiais contribuíram para a inclusão deste alunado na escola. A elaboração da pesquisa de análise de dados consistiu-se nos estudos investigativos de 2 Instituições de Ensino Público de Curitiba, destacando o número de matrícula e a frequência dos alunos nos Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez, uma das principais propostas indicadas pelo Decreto. Desse modo, buscamos contribuir com a discussão e os encaminhamentos de políticas públicas inclusivas para o aluno com surdez que frequenta o ensino público.

Palavras-chave: educação inclusiva, proposta bilíngue, surdez.

## **ABSTRACT**

This paper aims to present and discuss the educational policies that deal with the inclusion of students with special needs, especially those who have deafness. In this light, reflections and discussions were guided through the analysis of a set of legal documents and theorists of the theme. Also considered were the international instructions / guidelines that have influenced and guided the inclusive educational policies in Brazil. Once the principal legal definitions were articulated, considering the guidelines to discuss guiding the education of deaf students in this scenario. In this sense, the goal was not delimited to fill gaps of knowledge on inclusive educational policies, but was explored the officials inclusive proposals from the Decree 5.626/2005, which regulates Law 10.436/2002 seeking the inclusion of deaf students and the bilingual proposal. The survey data analysis consisted in research studies conducted from data collected at two state education institutions in Curitiba (PR). In this analysis pointed to the registration number and frequency of deaf students in the Specialized Care Center in the Area of Deafness, one of the main proposals of the Decree 5.626/2005. Thus, we sought to contribute to the discussions and referrals of inclusive public policies for the deaf student who attends the public schools.

**Keywords:** Inclusion (Education), bilingual proposal; deafness.

## LISTA DE SIGLAS

BM	- Banco Mundial
CAES	- Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNB	- Câmara de Educação Básica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	- Educação Especial
FENEIS	- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPPEP	- Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto
INES	- Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEEs	- Necessidades Educacionais Especiais
ONGs	- Organizações Não Governamentais
PL	- Projeto de Lei
PNEE	- Plano Nacional de Educação Especial
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	- Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SUED	- Superintendência da Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS GERAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>12</b>
2.1 ASPECTOS IMPORTANTES DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR .....	12
2.2 ASPECTOS IMPORTANTES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	16
<b>3 O DECRETO 5.626/2005: NORMAS E CRITÉRIOS .....</b>	<b>24</b>
<b>4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CENÁRIO INCLUSIVO .....</b>	<b>30</b>
<b>5 POLÍTICAS E PROPOSTAS INCLUSIVAS NA ÁREA DA SURDEZ.....</b>	<b>34</b>
5.1 CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS - LIBRAS.....	34
5.2 PROLIBRAS.....	36
5.3 CAES – Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez .....	39
<b>6 METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
<b>7 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>42</b>
<b>8 PESQUISA DOCUMENTAL .....</b>	<b>45</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>54</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema “Políticas Públicas atuais e seus Principais desdobramentos Educacionais na Área da Surdez”, está relacionado ao meu processo acadêmico, ao projeto de extensão na Universidade Federal do Paraná (UFPR) ligado a esta temática e ao trabalho desenvolvido na especialização em Educação Bilíngue para Surdos ao término da graduação.

Considerando os referenciais teóricos e pesquisas realizadas durante o período de estudos, a escolha do tema procurou explorar algumas considerações sobre os movimentos históricos na educação dos surdos. É interessante lembrar que, entre as suas reivindicações mais significativas, está o direito à utilização da língua brasileira de sinais (Libras), no acesso ao conhecimento e nos diferentes contextos de interação social, e este direito implica reflexo imediato nas políticas educacionais.

Seguindo estes pressupostos, o trabalho buscou apresentar e discutir as principais políticas públicas atuais destinadas aos alunos com surdez e seus desdobramentos educacionais na perspectiva inclusiva. Na tentativa de resgatar e definir os princípios da “integração” e da “inclusão” na educação brasileira, considerou-se a necessidade inicial de explorar a perspectiva histórica e os documentos norteadores da implementação das políticas inclusivas no Brasil a partir dos principais movimentos mundiais que a influenciaram.

Para compreender e analisar o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) foi necessário buscar um conjunto de documentos legais que se referem às políticas de educação especial (EE). Dentre eles, os principais documentos educacionais destinados aos sujeitos surdos. O Decreto 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 visando à inclusão dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, do instrutor e tradutor/intérprete de Libras, e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Neste sentido, considerou-se importante destacar os principais programas de formação de profissionais indicados para atender esta demanda, como o Exame Prolibras (Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de

Libras), o Curso de Graduação Letras-Libras e os Centros de Atendimento Especializados (CAES) que se direcionam à educação e inclusão dos surdos na escola.

Este processo auxiliou nas análises sobre as propostas inclusivas atuais descritas na lei, para entender como contribuíram e corresponderam às condições necessárias para o processo de inclusão desses alunos no ensino regular e para verificar como está se efetivando a inserção dos alunos surdos em escolas da rede pública, tomando como base duas escolas públicas de Curitiba.

Vale lembrar que a pesquisa apresentada não se encerra aqui, mas poderá servir como reflexão para impulsionar a busca sobre estudos que visem desenvolver políticas educacionais para esta população, visto que, ainda há desafios a enfrentar para garantir o acesso à Libras e à Língua Portuguesa, assim como o acesso e permanência destes alunos no processo educacional escolar.

Posto isto, o presente estudo procurou apresentar os principais capítulos: Capítulo 2 – Da Integração à Inclusão Escolar: Aspectos Gerais no Contexto Educacional Brasileiro, este capítulo teve como finalidade apresentar, de maneira sucinta, as primeiras iniciativas do movimento mundial de “integração” e “inclusão” escolar de sujeitos com necessidades especiais e os princípios que embasam esses conceitos. Na sequência, apresentou-se a perspectiva histórica, os documentos norteadores da implementação das políticas inclusivas no Brasil e as principais iniciativas direcionadas ao atendimento educacional da demanda de educação especial.

No Capítulo 3 – O Decreto 5.626/2005: Normas e Critérios discorre-se sobre a regulamentação da Lei nº 10.436/2002. Neste sentido abordam-se os seguintes temas: o acesso à escola dos alunos surdos, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No Capítulo 4 - Educação Bilíngue para Surdos no Cenário Inclusivo destacou-se a perspectiva histórica e sociológica que nos lembre das condições sobre a inclusão do egresso surdo na educação, a pertinência sobre o discurso do Decreto 5.626/05, priorizando as identidades linguísticas e as questões que envolvem a surdez como deficiência ou diferença. Foram abordados temas a

respeito da cultura e a identidade surda e o seguimento das propostas inclusivas nas legislações no estado do Paraná, especificamente no município de Curitiba.

O Capítulo 5 – Políticas e propostas Inclusivas na área da Surdez, apresenta os programas de formação instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visaram apoiar a proposta da Educação Bilíngue no cenário inclusivo, a saber: o Curso de Graduação Letras/Libras, que contribuiu para a formação de professores de Libras e tradutores/intérpretes de Libras/Português; e o exame Prolibras, que realizou a certificação de instrutores, professores, tradutores e intérpretes de Libras. A exploração deste estudo procurou fazer relações com a proposta de atendimento do CAES, ofertados pela escola.

As considerações finais foram direcionadas ao modelo político organizado pela legislação estudada, buscando elementos que a caracterizaram e como as políticas públicas de Educação Bilíngue para os surdos no contexto da inclusão estão sendo efetivadas na escola pública. Procurou-se contextualizar com as propostas de inclusão dos Cursos de formação e dos CAES, visualizando a Educação Bilíngue nas Instituições pesquisadas, considerando que a concebem como lugar privilegiado de ação de um projeto político governamental no poder e um lugar de apropriação, ressignificação e resistência constante na inter face das políticas educacionais.

## **2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS GERAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

### **2.1 ASPECTOS IMPORTANTES DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

Para subsidiar as pesquisas sobre as políticas educacionais inclusivas no Brasil é fundamental resgatar os principais movimentos mundiais a partir da metade do século XX, pois o estudo das recomendações internacionais geradas por estes movimentos revestem-se da maior importância. Por esse estudo é possível reconhecer e analisar a filosofia educacional que os textos legais perpassam, visto que, suas orientações incorporam a voz e luta de movimentos organizados pela sociedade civil mundial que, a partir de 1960, efetivaram uma intensa busca de reconhecimento social e de garantia dos direitos humanos.

Segundo Mendes (2006), estes movimentos sociais conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e marginalização de indivíduos de grupos minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Neste sentido, o movimento integracionista surgiu com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições as mais semelhantes às oferecidas na sociedade em que está inserido.

Os fundamentos racionais e morais apareceriam nas práticas integradoras de normatização, baseados nos seus benefícios, levando em consideração todas as crianças. Supostamente, os alunos com deficiências teriam benefícios potenciais para participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais “normalizantes” e realistas para promover aprendizagens significativas em ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 333).

Para os alunos sem deficiências, os benefícios potenciais seriam a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, promovendo neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. Segundo Januzzi (2004) a integração, apoiada

no conceito de normalização significava oferecer aos excepcionais condições de vida próximas às que outras pessoas recebem, ensinando-os a levar uma vida tão normal quanto possível.

Para Carvalho (1997), a ênfase do movimento integracionista recai na reabilitação, com o trabalho educativo considerado como pedagogia terapêutica. Os serviços de reabilitação passam a ter caráter complementar e se justificam com base nas necessidades de cada aluno. Essa autora ressalta que a conceituação integracionista está em consonância com os princípios de normalização e integração escolar, originados nos países escandinavos. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de integração escolar em escolas comuns.

No Brasil, o princípio da “integração escolar” perdurou cerca de 30 anos, até o período do discurso em defesa da “educação inclusiva” na década de 1990. Segundo Marquazan (2002), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, destinada a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada apenas, em 1961, quando o Brasil já estava em processo de industrialização. O mesmo autor ressalta que o Parlamento não soube reconhecer os direitos do grande contingente de pessoas com deficiência existentes no país. Vale destacar dois Artigos da LDB/1961 que faziam referencia aos “excepcionais”:

Art.88- A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art.89- Toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Nestes artigos, Marquazan (2002) destaca a presença do paradigma da integração. Identifica a igualdade de tratamento dada pelo poder público, assim como o destino dos recursos à rede privada de ensino. A LDBEN/1961 e as Campanhas de ações desenvolvidas no sentido de atendimento aos excepcionais, diretamente ou por meio de convênios com as instituições privadas, foram tentativas de realçar um segmento da população e realizar alguma justiça social. Entretanto, os resultados foram mínimos, porque a estrutura social do país assegurava direitos e benefícios para poucos (JANUZZI, 2004).

Apesar da LDBEN/1961 mencionar pela primeira vez a EE e a Lei nº 5692, referente a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, de 1971, indicar tratamento especial, dava-se pouca importância à educação das pessoas com necessidades especiais, desvelando o descompromisso do ensino público para com esta modalidade de ensino. Em 1971, a lei indicava tratamento especial, cabendo a regulamentação ao Conselho de Educação, processo estendido ao longo da década. Configurando-se desde modo, os termos da lei não asseguraram os direitos, especialmente em um país onde a realidade educacional das pessoas com necessidades especiais têm reduzida expressão política no contexto da educação geral (FERREIRA, 1989, p.7).

Com a expansão da rede pública, a identificação da clientela da EE, envolvia os problemas de aprendizagem e sociais, com o ingresso da população menos favorecida economicamente. Kassar (1999), também destaca e reitera pela especificação da Lei 5692/71, a posição de descaso do serviço público em relação à educação de maneira geral.

Por ocasião da formulação do I Plano Setorial de Educação, o governo elegeu a educação especial como prioridade. Em 1973, foi criado pelo Decreto nº 72.425 o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) ligado ao MEC, revestiu-se de grande importância por marcar o início das ações sistematizadas, visando à expansão e melhoria no atendimento educacional prestado no Brasil (BRASIL, 1994, p. 128).

A finalidade, competência e organização do CENESP foram detalhadas em um Regimento Interno aprovado pela portaria nº 550, no Art. 2º e no Parágrafo Único, abrangendo então, todas as deficiências. Assim, estabeleceram-se duas diretrizes básicas de ação: a “integração” e a “racionalização”. A primeira se caracterizava pela integração do “excepcional” em relação a si mesmo e a sociedade, nas áreas de atendimento e nos âmbitos que se processavam o atendimento do mesmo (federal, municipal, iniciativa privada e comunidade em geral). A segunda se caracterizava pelo planejamento sistêmico com base em levantamentos e diagnósticos. Dessas duas diretrizes decorreram duas grandes linhas de ação: a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e o apoio técnico para que se ministrasse a educação especial (BRASIL, 1974).

Segundo Bueno (1993), as diretrizes e linhas de ação do CENESP, no que diz respeito ao panorama da EE brasileira, configuraram-se pela falta de entrosamento, dispersão de esforços, falta de critérios para a distribuição de verbas, dados precários etc.

Para o mesmo autor, na medida em que se confinou a análise da excepcionalidade dentro de limites tão estreitos, foram acobertados outros determinantes. Pensou-se numa sociedade harmônica, onde as dificuldades para integração constituem-se apenas nas características de cada pessoa, sem levar em consideração as diferenças de classes sociais, fazendo com que os “excepcionais” das camadas populares fossem duplamente penalizados.

Januzzi (1996) aponta para o fato de que, embora o governo tenha criado o CENESP, transferiu suas responsabilidades para com a EE às organizações não governamentais, expandindo concomitantemente o número de escolas especiais mantidas por associações filantrópicas de iniciativa privada.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de “integração instrucional” que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). A PNEE (1994) conceituou a integração como: “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 18). Essa política define a integração como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A Integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, p.18, 1994).

Neste contexto, o princípio da integração foi considerado norteador das políticas no PNEE/1994, entendia-se que a “integração” educacional dependeria da adaptação do aluno à escola regular, podendo ser vista como um processo que visava ao estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa com necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de

igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

## 2.2 ASPECTOS IMPORTANTES DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Dentre os inúmeros documentos internacionais que tratam das pessoas com deficiências, vale destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990, resultante da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, Tailândia, convocada em conjunto pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO); e do Banco Mundial (BM).

Segundo considerações de Carvalho (2007), a Conferência (JOMTIEN, 1990) reuniu cerca de 1500 participantes de 155 países que examinaram os principais aspectos da Educação para Todos. Para a mesma autora, essa Conferência apresentou o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e representou o compromisso de garantir as necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos. Acentua-se a dúvida quanto à concretização do discurso coerente e democrático da Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990), pois se percebe:

A Declaração em análise data de 1990, o Brasil já está em seu quinto ministro de Educação, desde então, e os índices de fracasso escolar continuam na faixa de 40% e o alunado com necessidades especiais continua sem escola para todos (CARVALHO, 2007, pg. 44).

O Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais em 1992, promovido pela UNESCO, em Caracas - Venezuela, seguiu as diretrizes do Programa de educação Especial, com sede na UNESCO. O objetivo principal foi favorecer a discussão conjunta entre as autoridades da educação especial e as de educação regular, para a mobilização dessas autoridades na tomada de decisões acerca dos serviços oferecidos a todos os alunos (CARVALHO, 2007).



A Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994) resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais que reuniu delegados de 92 governos e 25 ONGs, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha em junho de 1994. A Conferência propôs como princípio orientador:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...] (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tornou-se um marco no movimento pela inclusão, considera-se que ela contribui de maneira decisiva e explícita para impulsionar a educação inclusiva em todos os países. Para Bueno (2001, p.37) essa declaração baseia-se em dois fatores importantes para justificar tal decisão: 1- A perspectiva política da construção de um sistema escolar de qualidade para todos; e 2- a constatação de que qualquer criança possui característica, interesses, habilidades e necessidades únicas e que, portanto, a escola precisa se adequar a ela.

Diante da perspectiva apresentada nos documentos acima, a escola aberta para a diversidade, deve estar preparada para respeitar e ressignificar as diferenças individuais postas ao longo da história das políticas de integração e inclusão. Assim, a educação inclusiva exige que a escola “estime a produção de respostas criativas, divergentes, em oposição às estereotípias e a homogeneidade do socioculturalmente entendido como ‘normal’” (CARVALHO, 1997, p.62).

Carvalho (2007) esclarece que, reforça-se nesta Declaração debates sobre a universalização da educação, em um consenso emergente de que crianças e jovens com NEEs devem ser incluídos em escolas regulares, levando o conceito de escola inclusiva, com princípios básicos de desenvolver uma pedagogia centrada na criança. Ao contingente de pessoas com NEEs seriam proporcionados acesso e arranjos educacionais já oferecidos a todas as outras crianças (CARVALHO, 1997).

Em 1988, na Constituição Federal (CF), foram escritos vários capítulos, artigos e incisos sobre EE, habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, além de sua integração à vida comunitária. A Carta Maior trouxe como um dos seus

objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Partindo deste pressuposto, vale lembrar a inclusão das pessoas surdas, como cidadãos de direitos iguais a quaisquer pessoas, mesmo valendo-se da sua diferença linguística.

A CF/1988, no Capítulo II, artigo 14, p.38, garante proteção e integração social às pessoas com deficiência, para que o deficiente adquira proteção e seja integrado à sociedade onde vive. No capítulo III, relacionado à educação, define:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

**Art. 208.** O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...) II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (CF/1988)

A CF/1998 estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizado no capítulo II: refere-se ao atendimento especializado. Pode-se dizer que ficou assegurado pela CF/1988 o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam deficiência. Porém, vale destacar que as mudanças sociais, e a integração evidenciaram-se mais nas intenções do que nas ações, e assim foram se manifestando em diversos setores e contextos educacionais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394, resultou de uma luta parlamentar e extraparlamentar, no intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação. As entidades da sociedade, reunidas em defesa do ensino público e gratuito propuseram um Projeto de Lei (PL) que pudesse atender às reivindicações do conjunto da sociedade. Enquanto o governo apresentou o PL Darcy Ribeiro. Assim o documento final resultou em uma mistura do PL discutido com a sociedade e com o PL do senador Darcy Ribeiro, apresentando tendências aos interesses do governo em comum acordo com as instituições privadas de ensino (MARQUEZAN, 2002).

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, a LDB/1996 expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Vale salientar

sobre a extensão da oferta da EE na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Carvalho (1997) menciona que esta lei ficou 8 anos em discussão e ainda traz “ranços” que necessitam ser considerados e discutidos.

O Art. 58 da LDB/1996 expressa que:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB/1996).

Segundo Carvalho (1997, p. 92), a palavra “preferencialmente”, utilizada na CF/1988 e na LDB/1996, é considerada um advérbio afirmativo que evidencia “a escolha ou a prioridade destinada às escolas de ensino regular em vez das escolas especiais”. Neste sentido, entende-se que a educação aos “portadores de necessidades especiais” pode ser ocorrer no ensino regular, na escola destinada para todos, porém, também pode acontecer em ambientes diferenciados, como em instituições especializadas ou em classes especiais, dependendo das características diferenciadas de cada educando.

A LDB/96, Art. 59, preconiza que, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração destes alunos nas classes comuns (LDB/1996, p.24).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no Art. 55, reforça os dispositivos legais da CF/1988 ao determinar que “os pais ou

responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.10). No ECA, cap. IV, artigo 54, assim como na CF/1988, esta garantido o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p.10).

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 de 2000, prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de Libras:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

Assim, essa lei dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. No ano subsequente, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), de 11 de setembro de 2001, aponta para serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, indicando a necessidade e atenção às questões linguísticas dos sujeitos surdos. Sugere a possibilidade de participação de intérpretes educacionais de maneira mais frequente. No Art. 12, § 2º consta que:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa [...] (BRASIL, 2001a, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial - DCNEE (BRASIL, 2001) trazem o conceito de educação inclusiva que, nesse caso, implica em uma nova postura da escola regular, ao propor ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos no projeto político pedagógico, no currículo, na avaliação e nas estratégias de ensino.

As DCNEE (BRASIL, 2001) também estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definem que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que

contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2001, p. 291).

Os alunos surdos tiveram mudanças significativas a favor das suas singularidades linguísticas somente a partir da Lei nº 10.436/02, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A lei das diretrizes e bases do Conselho Nacional de Educação para a educação inclusiva, a lei da Acessibilidade, o reconhecimento oficial da Libras e sua inserção obrigatória como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia foram exemplos deste reconhecimento.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC/SEESP, 2007, p.9).

Sobre este decreto, vale lembrar que as reflexões e discussões sobre os seus termos e critérios sustentarão o capítulo seguinte deste trabalho. É a partir desta lei que a responsabilidade do sistema de ensino fica evidenciado, aos atores educacionais que neles atuam cabe proporcionar ao aluno surdo o direito como via de acesso a inclusão do conhecimento e consequentemente a sua maior autonomia na sociedade.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este documento enfatiza que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.9).

Em 2008, foi lançada a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. Reconhecendo a

importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas e ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhe dizem respeito diretamente (CORDE, 2007, p.15). De acordo com a convenção da ONU (2007), devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Conforme o documento cabe destacar o Art. 2º, sobre o Atendimento Especializado:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008, p.01).

Segundo relatório, a EE se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. O atendimento é realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Consta ainda neste Decreto (6.571, 2008) que, a partir do início do ano de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Apesar do reconhecimento da Educação Inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com NEEs, e com a criação das salas de AEE, na prática esta perspectiva ainda não se configura em nossa realidade como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Mendes (2006) ressalta que, embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras a

maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização. Segundo Mendes:

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2006, p.401).

Neste sentido, e para além da importância de todos os educandos com NEEs serem atendidos, é interessante refletir sobre o movimento de inclusão e a escolarização das crianças e jovens com surdez, buscando relacionar as atuais propostas da legislação educacional e a concepção de surdos pertencentes a um grupo minoritário, que possuem língua e cultura própria.

Posto isto, vale destacar a importância sobre a presença desta cultura na escola, representada pelo professor/educador surdo, elemento facilitador para constituir um currículo em ação, socialmente significativo. A defesa sobre esta configuração identitária e o seu ponto de partida encontra-se nas discussões políticas educacionais.

### 3 O DECRETO 5.626/2005: NORMAS E CRITÉRIOS

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008, p.11-12). Nesse decreto obtém a seguinte definição quanto à pessoa surda:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Apesar de o decreto expressar no parágrafo único a condição biológica do “ser surdo”, o que nos interessa neste trabalho é o que preconiza o Art. 2º: “o sujeito surdo usuário da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, que interage e se comunica com o mundo por meio de suas experiências visuais” (BRASIL, 2005).

Segundo Quadros (2009), “as diferenças fazem parte dos grupos sociais e são determinadas a partir da perspectiva do outro”. Em relação à diferença surda, o reconhecimento da Libras e do Português como segunda língua no Decreto 5626/2005, foi um avanço no contexto brasileiro, significando um redimensionamento em termos de perspectiva inclusiva, porque a língua constitutiva dos sujeitos passa a assumir uma representação política fundamental. Porém devido as suas experiências em contato com a comunidade surda, a autora ressalta que, ainda há falta de critérios para que as abordagens pedagógicas que valorizem a educação bilíngüe se concretizem nas escolas.

Quadros (2009) destaca a importância que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004) provocou sobre a visibilização das diferenças, como um tipo de movimento que está sendo desencadeado a partir do que vem sendo referido como educação inclusiva no mundo. Para esta autora: “Os tempos, os espaços e as formas de ensinar e aprender passam a ser ressignificados a partir das diferenças.” (QUADROS, 2009, pg. 21). Quando as perspectivas educacionais interessam-se



pelas necessidades linguísticas, culturais e sociais das pessoas, revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá-se um passo positivo na incansável tarefa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social.

A política nacional inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma a Lei nº 10.436/2002, sobre a inclusão da LIBRAS, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, conforme apresentado a seguir:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (BRASIL, 2008).

Além de regulamentar a Lei de Libras sugere-se pelo Decreto, a criação de contextos de inclusão escolar e social, inclui-se a presença de novos agentes educacionais nas escolas, o professor de Libras, o professor fluente em Libras, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e o professor de Português como segunda língua. Inclui que, a formação de professores deve incluir Libras em seu currículo, tendo como prioridade educadores surdos.

O Decreto 5.626/2005 propõe a viabilização da educação bilíngüe. Expõe, no Art, 11, que o MEC promoverá:

[...] programas específicos para a criação de cursos de graduação: I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua; II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A viabilização destes programas específicos de formação e a inclusão da disciplina de Libras nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas podem ser considerados primordiais para possibilitar a educação dos surdos. Mas, é necessário destacar que a carga horária de apenas uma disciplina não pode ser considerada suficiente para adquirir um conhecimento significativo, mediante a complexidade da língua de sinais.

No relatório da Fundação Nacional da Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2011), os relatores fazem referências, sobre a falta de esclarecimento dos objetivos no que diz respeito à inclusão da disciplina Libras na formação de professores e de profissionais ligados ao atendimento à surdez, a partir do Decreto 5.626/2005, como consta:

Art. 5º- A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005).

Os relatores questionam a limitação da carga horária nas disciplinas dos cursos de formação de professores bilíngües, bem como, a formação do profissional proficiente em Libras em cursos de curta duração. Conforme destaca o artigo 7º do Decreto:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

O termo “ter prioridade”, envolve a possibilidade de professores ouvintes para ministrar Libras, a língua natural dos surdos e, conseqüentemente a ausência de membros da comunidade surda nas ações educacionais e no processo de reorganização da escola, contrapondo-se a uma escola voltada para a diversidade e o movimento de inclusão escolar.

Neste sentido, vale destacar a pesquisa no exame Prolibras no estado do Paraná. Moreira e Fernandes (2009) em pesquisas empreendidas com candidatos pleiteando a certificação para o Prolibras constaram que, na segunda fase, o número de candidatos não-surdos para atuar como professor em Libras na primeira edição não alcançava mais que 10% do total, sendo que apenas dois foram aprovados para nível superior e dois para o nível médio.

Na segunda edição, houve uma mudança expressiva nesse número: do total de candidatos à proficiência 72% eram surdos e 28% não-surdos. Segundo estudos e considerando os níveis de ensino, esse percentual assume 35% de candidatos não-surdos no nível superior. Posto isto, destacam algumas possíveis consequências:

O fato de termos um grupo majoritário de profissionais não-surdos à frente da educação bilíngüe acarreta alguns problemas de caráter prático. A utilização da prática bimodal pelos professores tem sido denunciada como a ameaça mais significativa para a difusão da Libras, porque interfere diretamente nos modelos linguísticos que são oferecidos às crianças surdas e demais membros da comunidade (MOREIRA; FERNANDES, 2009).

Nesse contexto, as autoras destacam manifestações de poder construídas historicamente entre surdos e ouvintes, que continuam permeando o contexto educacional. A comunidade surda argumenta criticamente sobre o precedente de que, “professores bilíngües ouvintes” atuem como docentes de Libras, visto que, o universo de interlocutores bimodais para estes alunos, no contexto escolar, pode trazer consequências significativas na aprendizagem. Em contrapartida, os candidatos ouvintes aprovados como docentes no Prolibras, argumentam que, o exame legitima sua proficiência na língua e, portanto, os coloca na situação de igualdade com os surdos, mesmo não tendo a Libras como sua língua nativa.

Perlin (2000) ressalta a importância da presença do professor surdo na sala de aula, assim como a reivindicação de práticas culturais no currículo pelos surdos, no que se refere à proposta de educação bilíngüe:

- Presença do professor surdo na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade;
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;

- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes (PERLIN, 2000, p. 27-28).

O Decreto 5.626/2005 assegurou o direito subjetivo dos surdos para usarem a sua língua como meio principal de integração e acesso social. Expandiram-se os horizontes para a formação dos surdos, promoveram a presença de professores surdos nas faculdades, escolas de surdos, entre outros espaços. Com isso, proporcionou a inclusão de surdos em diversos cursos nas universidades públicas e privadas, com a presença de intérpretes de Libras.

Entre outras conquistas, destaca-se a criação, em 2006, do curso de graduação pioneiro de Letras/Libras, na modalidade de Ensino a Distância na Universidade Federal de Santa Catarina, para preparar professores de Libras no ensino superior e básico expandindo-se mais tarde para outros estados.

Para além de uma formação inicial normal ampla, os professores que trabalharão com surdos precisam ter também uma formação específica e continuada, não apenas sobre o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, mas conhecer a cultura surda por meio da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e inteirar-se sobre a pedagogia surda. Para Strobel (2011, p.16): “Isto é um avanço considerável para quem era apenas considerado destinatário da Educação”.

Em seu sexto capítulo, o Decreto 5.626/2005 trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, nele a educação bilíngue é definida da seguinte forma: “§1º são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Segundo Strobel e Rezende (2011), ao garantir o direito, o texto do Decreto 5.626/2005 se preocupa com questões linguísticas para o ensino dos estudantes surdos. Porém, para os mesmo autores, as políticas educacionais para esta demanda também deveriam contemplar considerações sobre o surdo ou a surdez que ultrapassassem o ensino e a aprendizagem de uma língua, levando em conta a sua cultura e sua história. Vale lembrar que, mesmo o bilinguismo sendo utilizado como meio de comunicação e interação social, ainda pode ocorrer uma espécie de subordinação da maioria ouvinte sobre outro grupo social.

O aprendizado da língua natural pode refletir de forma significativa, as formas com que a pessoa se identifica linguisticamente e culturalmente e a manifestação destes constitui-se de maneira fundamental, na superação de preconceitos e estereótipos, prevalentes na cultura ouvinte, sobre a comunidade surda. (STROBEL; REZENDE, 2011)

As questões linguísticas, as políticas educacionais, as metodologias de ensino, norteados por uma nova concepção sobre a surdez, devem constituir uma espécie de “ciclo de metas” a serem elaboradas e executadas em prol de uma educação para surdos de qualidade. Será neste contexto que a educação bilíngue poderá cumprir com a sua principal função que é a de formar cidadãos surdos que reconheçam e respeitem seus membros e sua cultura (STROBEL; REZENDE, 2011)

Neste sentido, o trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda existente e a pedagogia visual, apropriada para o aluno surdo.

## 4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CENÁRIO INCLUSIVO

A educação Bilíngue para surdos ganhou destaque no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente os aspectos relacionados à mudança na escolarização para surdos, mas também por ir de encontro às práticas pedagógicas apresentadas pelas abordagens educacionais anteriores, que permearam a educação de surdos, como a Oralização e a Comunicação Total.

A aplicação dos métodos oralistas persistiu durante muitos anos, iniciados em outros países. Perlin e Strobel (2006) destacam que, a busca era por estratégias de ensino que pudessem transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo. Estimulou-se por este método, a disponibilização de uma quantidade significativa de recursos financeiros dos órgãos públicos para a aquisição de equipamentos para potencializar os resíduos auditivos destas pessoas.

Os projetos de formação de professores leigos muitas vezes faziam o papel de fonoaudiólogos, ficando assim a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos. Dorziat (1997) salienta que, o principal objetivo da filosofia oralista consistia em fazer uma reabilitação da criança surda em direção à “normalidade”, a “não surdez”.

A Comunicação Total foi desenvolvida em meados de 1960, após o fracasso de Oralismo, o método chega ao Brasil na década de 1970. A ideia era a junção comunicativa alternativa do oralismo com a língua de sinais, simultaneamente. O maior problema consistia na mistura de duas línguas, a Língua Portuguesa e a Libras, resultando numa terceira modalidade: o “português sinalizado”. A esta prática denominou-se também o nome de “bimodalismo”, que encoraja o uso inadequado da Libras, já que a mesma tem gramática diferente da Língua Portuguesa (PERLIN; STROBEL, 2006, p.23).

Na década de 1980, concomitante à Comunicação Total, a língua de sinais ressurge, sob a abordagem educacional do Bilinguismo. Esta abordagem parte do entendimento de ser a língua de sinais, a língua natural<sup>1</sup> dos surdos, e a primeira a ser adquirida por este grupo, pois é uma das experiências visuais mais intimamente

---

<sup>1</sup> A Libras é uma língua natural, relacionada aos costumes e a cultura da comunidade surda brasileira, que flui da necessidade de comunicação entre as pessoas que utiliza a modalidade gestual-visual para se comunicar, que em sua maioria são surdas.

ligadas a sua identidade. A partir do Decreto nº 5.626/2005 a Língua Portuguesa, mesmo sendo a língua oficial do país, passou a ser reconhecida como uma segunda língua dos surdos.

De acordo com considerações de Moreira e Fernandes (2009), geralmente em nossa sociedade a noção de bilingüismo é vista como uma situação lingüística em que duas ou mais línguas são utilizadas por um indivíduo ou comunidade da fala, na maioria das vezes ligadas aos imigrantes ou diversas comunidades indígenas.

Posto isto, os surdos podem ser considerados bilíngües ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, visto que, expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de um grupo de pessoas compartilhando elementos culturais de um mesmo país. No contexto brasileiro, o que ocorre é que a Libras é uma língua minoritária, enquanto que o português é a língua oficial, a majoritária. Deste modo, a Libras não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas. (MOREIRA; FERNANDES, 2009, p. 226).

Seguindo este pressuposto, Fernandes (2009) destaca que, a educação com bilingüismo não significa uma nova forma de educação, uma “metodologia” que substituiria as metodologias anteriores, mas sim é um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação a um grupo lingüístico minoritário, como é o caso dos surdos brasileiros, na sua maioria nascidos de pais ouvintes, dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais. “São bilíngües por contingência e não por opção” (MOREIRA; FERNANDES, 2009, p.227).

Segundo Skliar (2006) o objetivo da educação bilíngue é criar uma identidade bicultural, permitindo à criança surda desenvolver suas potencialidades inseridas na sua própria cultura, criando oportunidades de aproximar-se da cultura ouvinte. As representações das duas culturas, lingüística e social de comunicação podem desenvolver na aula papéis pedagógicos diferentes e proporcionar a garantia e a eficácia da educação.

Neste sentido, “o surdo deve ser bilíngue”, este é o pressuposto básico do bilinguismo. O surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada sua língua natural e como segunda língua a oficial do país em que vive. Skliar (2001) conceitua bilinguismo como:

é uma situação lingüística que compreende a utilização de duas línguas na escolarização dos Surdos: a língua brasileira de sinais – libras e a língua portuguesa. É a possibilidade de incluir a análise da educação dos Surdos

dentro de um contexto mais apropriado à situação lingüística, social e cultural dos sujeitos surdos (SKLIAR, 2001, p.14).

Para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições lingüísticas e culturais devem ser necessariamente contempladas. No bilinguismo as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Pesquisas têm mostrado que essa proposta de ensino sugere acessar aos surdos duas línguas no contexto escolar, portanto, é considerada a mais adequada, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passam para o ensino da segunda língua que é o português na modalidade escrita.

Skliar (1998) apresenta quatro diferentes projetos políticos que sustentam e subjazem à educação bilíngue para surdos:

1-O bilingüismo com aspecto tradicional: Apresenta uma visão colonialista sobre a surdez. Impera o ouvintismo e a identidade incompleta dos surdos. Os professores continuam com sua formação nos modelos da educação com idéias clínicas. Esse tipo de bilingüismo tende à globalização da cultura.

2-O Bilinguismo com aspecto humanista e liberal: Considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. A desigualdade, no entanto, mostra a existência de uma limitação de oportunidade social aos surdos. Isso se constitui numa pressão para aqueles que vivem a situação de desigualdade histórica e são forçados a alcançar uma certa igualdade.

3- O Bilinguismo progressista: Tende a aproximar-se e a enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura. Assim, seriam Surdos (com S maiúsculo), porém não comprometidos com seus aspectos políticos.

4- O Bilingüismo crítico na educação surdos: Sublinha o papel *“desempeña la lengua y las representaciones em la construcción de significados y de identidades sordas”*. (SKLIAR, 1998).

A educação bilíngue para surdos, se não concebida e organizada de maneira correta pode ter seus pontos negativos. Existem escolas que usam língua de sinais como mediação oral e não como a produção cultural lingüística. Utilizam o treinamento do “oralismo” como sendo a primeira língua, usando o método tradicional, esforçando-se para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade do surdo em aproximar-se de um modelo ouvinte e pressupõem estar realizando um trabalho bilíngue com os surdos (PERLIN; STROBEL, 2006, p.26).



O Bilinguismo, é o uso de dois ou mais sistemas distintos da linguagem pela mesma pessoa, é uma proposta de ensino, acessível à criança surda e ouvinte, duas línguas no contexto escolar, fazendo parte da proposta pedagógica, e em que profissionais por meio da Libras possam melhorar o ensino–aprendizagem do aluno surdo. É considerado algo mais do que o simples uso de duas línguas. É uma perspectiva educacional que está ligada a mudanças do sistema educacional (FERNANDES, 2006, p. 122).

Para Quadros (2006), o Bilinguismo é uma proposta que atua como possibilidade de integração do indivíduo ao meio sócio-cultural, pois respeita o surdo em todas as suas particularidades e diferenças. A língua de sinais é tida como L1, e a Língua Portuguesa como L2; assim, o surdo pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda. Não é focado somente na educação científica, mas também em seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação na sociedade.

De acordo com Fernandes (2009), para que uma pessoa surda se aproprie da Língua Portuguesa, o processo depende de uma série de fatores que influenciam o aprendizado de ambas as modalidades da língua: a oral e a escrita, visto que a perda auditiva em nada interfere na apropriação da modalidade gráfico-visual da língua. Portanto, a autora esclarece que, o processo pode ser considerado válido, desde que haja uma base linguística assegurada pelo acesso à língua de sinais como língua materna na infância, substituindo a oralidade em conteúdo e função simbólica.

Neste sentido, não haverá prejuízos ao aprendizado da escrita pelas crianças surdas, pois estará vinculada à forma como esse processo será organizado pela escola, levando em consideração a necessidade da adoção de metodologias específicas de ensino, com professores especializados para este fim, tal qual ocorre em situações de aprendizado de línguas estrangeiras (FERNANDES, 2002, p.4).

## 5 POLÍTICAS E PROPOSTAS INCLUSIVAS NA ÁREA DA SURDEZ

### 5.1 CURSO DE GRADUAÇÃO LETRAS - LIBRAS<sup>2</sup>

Devido a instituição da Libras como primeira língua dos surdos por meio do Decreto 5.626/2005, no mesmo ano, o MEC/SEESP em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), organizam-se para iniciar o primeiro Curso de Graduação em Letras com Licenciatura em Libras na modalidade à distância, objetivando a formação de professores em Libras, organizados em Pólos nos Estados de: Amazonas, Ceará, Goiás, Bahia, Distrito Federal, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, para 500 alunos, a maioria surdos.

Em junho de 2008, foram abertas inscrições para o Curso de Graduação em Letras com Licenciaturas em Libras e Letras com Bacharelado em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais/ Língua Portuguesa. Além dos nove pólos já existentes, somaram-se mais cinco instituições, inclusive a UFPR, totalizando 900 vagas distribuídas entre os 15 pólos, localizadas em diferentes regiões do território brasileiro. Um ano depois, começou o curso presencial de Letras-Libras na UFSC.

O Curso de Graduação é regulamentado pela Resolução 002/CUn/2007, de 02 de março de 2007 (Conselho Universitário), Portaria Normativa nº 40/MEC/2007. Dispõe sobre o Programa de Educação a Distância da UFSC. O curso de Licenciatura tem como objetivo formar professores de Libras para atuar no ensino da Libras como primeira e de Língua Portuguesa como segunda língua e o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português.

A duração do curso é de quatro anos e a certificação é feita pela UFSC. No vestibular, o candidato deve mostrar fluência em Libras, pois as provas são na língua de sinais e a compreensão de textos em língua portuguesa. As aulas presenciais correspondem no mínimo a 30% do total da carga horária, podendo este percentual ser superior de acordo com decisão da coordenação do curso. Para todos os conteúdos em língua portuguesa haverá intérprete em Libras.

---

<sup>2</sup> Dados sobre o Curso de Graduação Letras / Libras extraído do site: <http://www.libras.ufsc.br/>

Segundo edital da UFSC (2008), os candidatos ouvintes só poderão concorrer à classificação ao curso de Licenciatura se restar vagas após a classificação dos candidatos surdos. O público-alvo da Licenciatura são instrutores surdos de Libras e surdos fluentes em Libras que tenham concluído o ensino médio. O público-alvo do Bacharelado são ouvintes fluentes em Libras que tenham concluído o ensino médio.

Os alunos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras contam com uma equipe de suporte responsável pelo atendimento, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Essa equipe é formada pelo professor da disciplina, professor tutor, e monitor.

Dentre as atribuições do professor da disciplina estão: o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos junto com os professores tutores e monitor de sua disciplina; agendar horários para o atendimento aos alunos; realizar encontros presenciais da disciplina por meio de vídeo-conferência com carga horária total de seis horas; realizar as avaliações e as correções das mesmas e acompanhar as avaliações presenciais por meio de videoconferência.

O professor tutor atua como um mediador entre os professores, alunos e a instituição cumprindo com o papel de auxiliar no processo ensino e aprendizagem. Dentre suas funções estão: esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos. Este profissional é licenciado em Letras, preferencialmente, com conhecimento em Libras e atua junto ao polo regional 20 horas por semana, sendo responsável por até 28 alunos. O professor tutor mantém contato com seu grupo de alunos via meios de comunicação e ao realizar encontros presenciais obrigatórios com seu grupo ou atender solicitações individuais de alunos que se deslocam até o pólo na procura de orientação para seus estudos.

Já o monitor realiza seu trabalho sob a orientação direta do professor de uma disciplina por ele selecionada, sendo que cada disciplina terá um monitor que seja, preferencialmente, graduando em letras ou em área afim às disciplinas pedagógicas do curso com fluência na Libras e na Língua Portuguesa. Contam com o apoio financeiro do MEC, Secretaria de Educação a Distância e Secretaria da Educação Especial.

## 5.2 PROLIBRAS

O exame Prolibras<sup>3</sup> tem como objetivo certificar instrutores, professores, tradutores e intérpretes de Libras. Esse exame foi instituído pela Portaria n.339/2006 do MEC, posteriormente retificada pelas Portarias Normativas n. 11/2006, 29/2007 e 07/2008, em cumprimento ao Decreto n. 5.626/2005, estabelecendo parceria entre o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira (INEP), responsáveis pela promoção anual do Prolibras até o ano de 2016.

O programa tem abrangência nacional e é realizado em parceria com instituições públicas de ensino superior de todas as Unidades Federadas. Nos anos de 2006 até 2011, a UFSC foi credenciada para a função coordenadora de executá-lo. Segundo Stumpf (2008, p. 8):

A preparação e execução do Prolibras é um trabalho feito a muitas mãos, mãos dos surdos e ouvintes. Um trabalho em que o preconceito ficou de fora. Ele amplia o uso da tecnologia adaptada à língua de sinais e mostra as possibilidades que ela trouxe para a população surda, pois permite trabalhar muito bem com o visual (STUMPF, 2008, p. 8).

Moreira e Fernandes (2007), também destacam a exclusão do preconceito linguístico neste processo, afirmam que o exame Prolibras está ligado na política pública:

Do ponto de vista das políticas públicas, o Prolibras integra um conjunto de ações do Poder Público que, a partir da década de 1990, difundiu-se de forma mais efetiva para dar resposta às recomendações, políticas e práticas que configuram o movimento internacional pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (MOREIRA; FERNANDES, 2007, p.1).

Com o reconhecimento político da diferença linguística e cultural, o Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência e uma certificação profissional proposto pelo MEC, como uma ação concreta prevista pelo decreto mencionado, porém não substitui a formação em todas as etapas educacionais.

---

<sup>3</sup> Dados extraídos do: Exame Prolibras - Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras):. QUADROS, R. M. [et al.]. -Universidade Federal de Santa Catarina- Campus Universidade Trindade-Florianópolis-SC- 2009, 85p.

Os cursos de graduação para a formação de professores de libras e tradutores/intérpretes de libras e Língua Portuguesa já são oferecidos no país. No entanto, o prazo de formação e criação desses cursos é extenso. Assim, o Prolibras veio resolver uma demanda de curto prazo. Assim descreve o Decreto 5.626/05, nos artigos sétimo e oitavo:

Art.7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós graduação ou de graduação em libras para o ensino desta disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I- Professor de libras, usuário desta língua com curso de pós graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em libras, obtido por meio de exame de proficiência em libras, promovido pelo Ministério da Educação;

II- Instrutor de libras, usuário desta língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio do exame de proficiência em libras, promovido pelo MEC.

III- Professor Ouvinte bilíngüe: Libras – Língua Portuguesa, com pós graduação ou formação superior e certificado obtido por meio do exame de proficiência em Libras, promovido pelo MEC.

Art. 8º O Exame de Proficiência em Libras, referido no Art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O Exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério de Educação e Instituições de educação superior, por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A Certificação de proficiência em libras habilitará o instrutor ou professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior (BRASIL, 2005).

Promovido pelo MEC e pelas instituições de ensino superior o primeiro exame do Prolibras foi realizado em 2006, com o objetivo de realizar por 10 anos o Exame de Proficiência em cumprimento a Lei Federal nº 10.436/ 2002, do Decreto 5626/2005.

O Decreto 5.626/2005 preconiza uma série de ações para serem disseminadas no país. O exame do Prolibras é um dos desdobramentos deste reconhecimento legal, assim como o direito de ter o profissional intérprete de Libras para tradução e interpretação, mudando o status da Libras no país.

Segundo Stumpf, (2008) o uso da língua de sinais nas escolas brasileiras volta a acontecer nas décadas de 1980 e 1990, assim o movimento dos direitos humanos juntamente com os direitos linguísticos devolvem aos surdos a liberdade de usarem a sua língua materna. A Lei referida, conhecida como a lei de Libras que

regulamenta e formaliza este reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos brasileiro.

O professor de Libras, preferencialmente surdo, é um profissional que vai trabalhar com o ensino da Libras em diferentes contextos. Este profissional deverá familiarizar-se a comunidade da criança surda e integrar-se com a sua língua. Será, portanto, um professor de Libras e também da segunda língua, o português. Ainda como professor da Libras na perspectiva de segunda língua, os professores de libras irão atuar nos cursos de formação e capacitação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, como previsto no Decreto 5.626/2005, pois a libras deverá entrar nos currículos dos cursos de formação, objetivando o conhecimento sobre a língua de sinais e situá-los a respeito desta no contexto escolar.

Na sala de aula inclusiva, os professores e instrutores estarão aptos a trabalhar com os alunos ouvintes, tendo a Libras como segunda língua. Ensinarão a língua de sinais para os colegas dos alunos surdos e para as pessoas que fazem parte das escolas e comunidades surdas. Segundo o Decreto 5.626/2005:

Art.4 A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras; Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único- As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005).

Segundo o referido artigo, o professor de Libras, prioritariamente, deverá ser surdo, considerando que os caminhos do conhecimento passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e pensamentos, considerações significativas para o aprendizado na Libras para surdos e ouvintes. As diferenças marcadas pela visualidade da língua de sinais e as forma de organizar o pensamento passam pelas especificidades de ser surdo, portanto, são as mais indicadas para esta tarefa. O fator ser surdo já traz uma vivência das relações e cultura propriamente surda, oportunidade ímpar para a formação e aprendizado.

Pode-se dizer que o exame Prolibras é expressamente uma ação de curto prazo para certificar os profissionais a participarem dos processos de inclusão dos surdos brasileiros, pois na medida em que conta-se com profissionais para atuarem nestas áreas, a certificação terá cumprido o seu papel. Os cursos de graduação em Letras/Libras formarão os profissionais, tanto professores como tradutores e

intérpretes de Libras para atuarem no mercado de trabalho e garantirem o acesso a libras em nosso país.

Segundo dados do IV Exame - Prolibras/2009, foram certificados mais de **985** candidatos, que adicionados aos 4143 candidatos certificados nos exames anteriores, perfaz um total de **5128** certificações. Este quantitativo comprova o êxito pedagógico e operacional dos exames Prolibras, os quais efetivamente contribuem para o processo de inclusão das pessoas surdas, previsto no Decreto 5626/2005.

Segundo organizadores do exame Prolibras, as expectativas esperadas são de que, ao final da aplicação deste Projeto, em 2016, a realidade apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), seja significativamente alterada, e que o aumento do número de surdos frequentando as escolas retrate os objetivos propostos pelo Prolibras.

### 5.3 CAES – Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez

A LDB/1996 estabelece o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, no Art. 58, indica: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

O CAES foi criado para atender esta demanda e funciona em estabelecimentos do ensino regular da educação básica, com oferta no ensino fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino.

Para a sua normatização a SUED/SEED (2008) estabelece critérios para o seu funcionamento e atendimento ao serviço de apoio especializado. Conforme prevê o Decreto 5.626/05, tem como principal finalidade a garantia, em turno contrário ao da escolarização:

- a) a oferta do atendimento à alunos surdos matriculados nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta de educação bilíngüe – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita, para o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem;

b) a oferta do atendimento pedagógico especializado a todos os alunos surdos matriculados na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos do município, independentemente da rede de sua matrícula (municipal, estadual ou particular), considerando que a educação bilíngüe constitui direito subjetivo do aluno (PARANÁ, 2008).

Segundo a Instrução nº 002/2008 - SUED/SEED, para ingresso no CAES, os pais e/ou responsáveis pelo aluno deverão apresentar exame audiológico que comprove a surdez bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais.

Caberá ao professor especializado realizar, no momento do ingresso, avaliação pedagógica para identificar conhecimentos apropriados em relação à Libras e à Língua Portuguesa (escrita), de modo a desenvolver proposta pedagógica que contemple a educação bilíngüe; propor adequações curriculares ao professor do ensino regular (quando for o caso) e encaminhamentos a serviços especializados, como atendimento fonoaudiológico, quando necessário.

O relatório de acompanhamento da aprendizagem (educação bilíngüe) constitui-se em documentação escolar oficial do aluno e deverá ser atualizada, periodicamente (bimestral ou semestral), pelo professor, conforme indicado no Projeto Político-Pedagógico do Estabelecimento.

Segundo a Deliberação nº 02/03 de 2008, instrução n.º 002, para atuar no CAES, o professor deverá comprovar sua formação, conforme Art. 33, que consta:

A formação de professores para Educação Especial em nível superior dar-se-á:

- I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. em cursos de pós-graduação específico para educação especial;
- III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente. (INSTRUÇÃO N.º 002/2008 - SUED/SEED)

Segundo a Instrução N.º 002/2008, recomenda-se que, em função da proposta de educação bilíngüe, obrigatória por lei, será indispensável ao professor do CAES formação continuada em Libras. Essa instrução ainda enfatiza a prioridade para atuação no CAES o professor que, além da formação exigida por lei, apresentar comprovação de fluência em Libras por meio de certificado de proficiência em Libras, emitido pelo MEC (Prolibras) ou Declaração (Intérprete ou Apoio Pedagógico) da Feneis (PARANÁ, 2008).



Em função da proposta de educação bilíngue, obrigatória por lei, será indispensável ao professor do CAES formação continuada em Libras. Terá prioridade para atuação no CAES o professor que, além da formação exigida por lei, apresentar comprovação de fluência em Libras por meio de certificado de proficiência emitido pelo MEC.

## **6 METODOLOGIA**

Este estudo inicial se pautou nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Godoy (1995) lembra que os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental; voltou-se sobre a exploração e discussão dos principais atos legais e ações político-educacionais acerca dos princípios das políticas de integração e inclusão destinadas à Educação Especial no Brasil, a partir da década de 1960, disponibilizados pelo MEC, Secretaria Estadual de Educação e/ou por bibliografias dos profissionais da Educação Especial. No caso específico dos surdos, assim como as considerações sobre as propostas oficiais indicadas pelo Decreto 5.626/2005.

## **7 ANÁLISE DE DADOS**

Segundo dados coletados na Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), em 2010, o total de matrículas de alunos com NEEs no Paraná foi de 26.540. Deste total, 21.141 alunos concentram-se no ensino fundamental (total).

A análise dos dados coletados ocorreu de maneira qualitativa e quantitativa. No aspecto quantitativo, sua justificativa repousa na necessidade de fazer uso das considerações estatísticas parciais, para quantificar e garantir a interpretação dos resultados investigativos, que ocorreu em duas escolas públicas de Curitiba (PR).

Já no aspecto qualitativo, visou-se conferir um tratamento mais apropriado para uma fase exploratória dos dados obtidos, por meio da pesquisa investigativa nas escolas. A técnica de coleta de dados utilizada foi nas escolas, em relação ao número de matrículas e alunos que frequentam o CAES como proposta inclusiva.

As duas escolas públicas de Curitiba foram selecionadas devido ao número expressivo de alunos surdos matriculados, sendo uma delas com características de escola regular inclusiva e a outra escola pública para alunos surdos, considerada “escola bilíngue”.

Observou-se que os estudantes surdos, nas duas escolas em estudo, totalizam em torno de 90% das matrículas dos alunos com NEEs, visto que a escola 01 possui características de escola regular inclusiva, caracterizada com alunos com uma parcela significativa de NEEs, e dentre esses a maioria alunos surdos. Enquanto que a escola 02 se apresenta como Escola bilíngüe para surdos, com a totalidade de matrículas de alunos surdos.

Do total de alunos com NEEs da Escola (1) 66,60% são surdos, 22,20% têm deficiência intelectual e 11,20% altas habilidades/superdotação, conforme o (GRÁFICO 1):

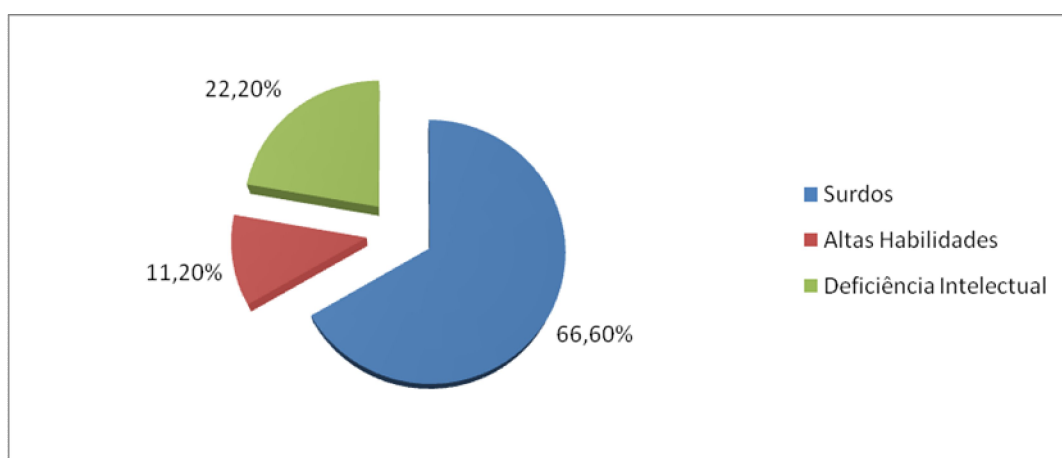


GRÁFICO 1: TIPOS DE NEEs.

FONTE: DADOS SOMENTE SOBRE ALUNOS COM NEEs MATRICULADOS NA ESCOLA 1 EM 2011.

Na “escola bilíngüe” (2): há somente alunos surdos matriculados, totalizando 189 alunos, desde a educação infantil até o ensino médio e técnico conforme (GRÁFICO 2):

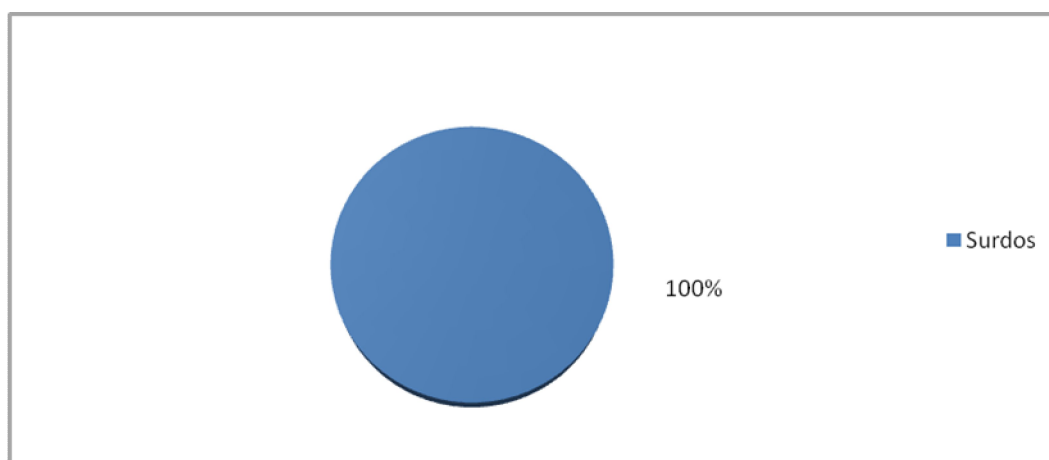


GRÁFICO 2: ALUNOS SURDOS EM ESCOLA BILÍNGÜE

FONTE: DADOS SOBRE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA 2 EM 2011.

Na Escola “Inclusiva” (01): total de 117 alunos com surdez. Destes, 69 matriculados no ensino fundamental e 48 no ensino médio como observa-se no (GRÁFICO 3). A maioria dos alunos frequentam o CAES.

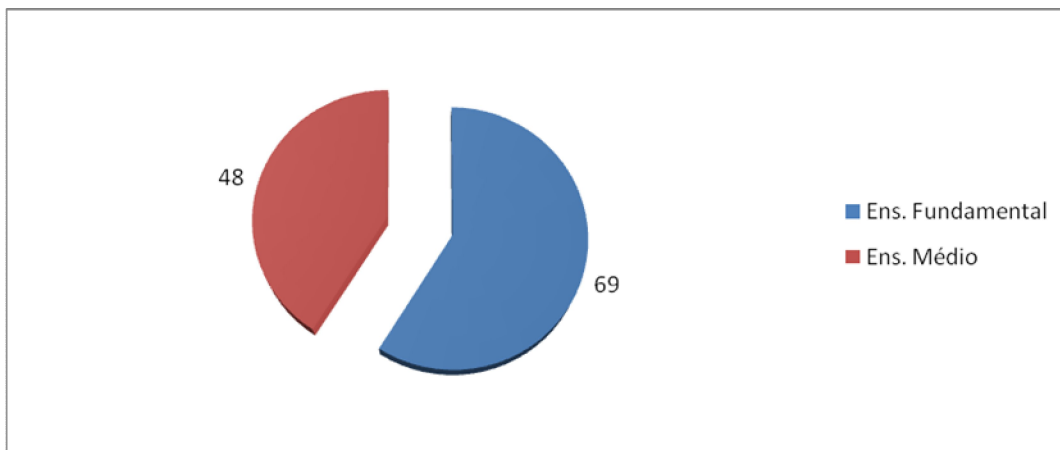


GRÁFICO 3: ALUNOS COM SURDEZ NA ESCOLA INCLUSIVA.

Na escola (2) “Escola Bilíngue”: total de 189 alunos surdos, 120 no Ensino Fundamental e 69 no Ensino Médio. Destes, 57 alunos frequentam o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez.

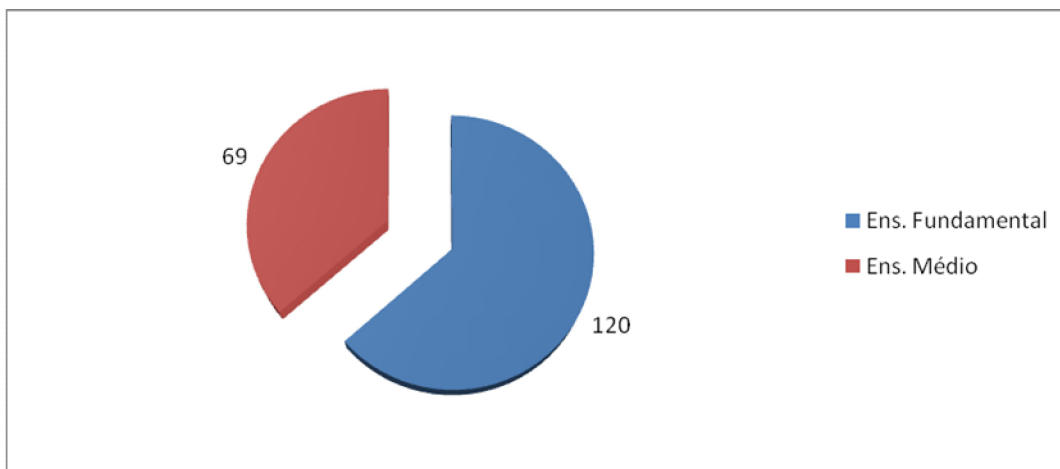


GRÁFICO 4: ALUNOS COM SURDEZ NA ESCOLA BILINGUE.

## 8 PESQUISA DOCUMENTAL

A análise documental constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e quantitativos. No primeiro momento fez-se necessário estudos e reflexões sobre os principais movimentos Mundiais como: A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990); o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com NEs (UNESCO, 1992); a Declaração de Salamanca -Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No sentido de discussões sobre o contexto brasileiro optou-se pela exploração da legislação e que envolvem a “integração e inclusão”. Dentre os documentos consultados, destaca: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961); Lei de ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971); Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Lei Nº. 10.436(BRASIL, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Sendo que as discussões e reflexões debruçaram-se, principalmente, sobre o Decreto Nº 5.626/2005. Finalizando com o Decreto nº 6.571/2008.

Buscou-se, também, pesquisas e análises em livros, teses e artigos de estudiosos sobre os princípios das políticas de integração e inclusão destinadas à EE no Brasil, a partir da década de 1960. Destaca-se: Bueno (1993); Januzzi (2004); Ferreira (1989); Mendes (2006); Carvalho (1997); e Marquezan (2007).

Os aspectos relacionados à inclusão na educação dos surdos, a proposta bilíngue e as considerações sobre as propostas oficiais indicadas pelo Decreto 5.626/2005 foram subsidiados por pesquisas e trabalhos tendo como referencial teórico as proposições e produções de: Lacerda (1989, 2003); Skliar (1998, 1999, 2001); Perlin (2000), Quadros (2003); Moreira e Fernandes (2006, 2009); Dorziat (2006); Lopes (2007); e Strobel (2007).

Os dados coletados no site da Secretaria da Educação e Cultura, SEESP/MEC<sup>4</sup> e a investigação de cunho quantitativo nas instituições possibilitaram uma base fundamental de estudos exploratórios iniciais desta pesquisa. Constituiu-se em uma fonte de informações, mesmo que parciais sobre as propostas de inclusão do aluno surdo no ensino regular em duas instituições educacionais públicas de Curitiba (PR).

---

<sup>4</sup> Site: <http://educacao.pr.gov.br/index.php>

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e reflexões sobre a integração e inclusão ressaltaram importância e necessidade de explorar a perspectiva histórica parcial dos documentos norteadores da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

Percebeu-se que as elaborações das legislações e as discussões acerca das propostas inclusivas para os alunos com NEEs, dentre eles, os surdos, seguiram os modelos internacionais, principalmente tomando como referência a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990).

Conclui-se que, as propostas legais de formação, dos profissionais indicados para atuar com a proposta bilíngue nas escolas contribuíram para inclusão de uma parcela significativa dos alunos surdos, porém alguns caminhos ainda precisam ser trilhados para atender as necessidades e especificidades deste alunado no sentido da efetividade da proposta bilíngue na escola.

As propostas inclusivas, analisadas a partir das legislações, dos teóricos, especialistas e pesquisadores afinados com esta área de estudo constituíram-se elementos fundamentais nesta pesquisa, porém, percebe-se a necessidade de um contraponto, ou seja, considera-se importante o seguimento de trabalhos e pesquisas mais significativos sobre a efetividade e comprometimento com uma educação com equidade, que visualizem a efetividade da inclusão dos alunos surdos, alicerçados pela proposta bilíngue, articulada com as políticas praticadas na escola.

Com base nos estudos iniciais e as propostas de inclusão nas escolas, observou-se que os estudantes surdos, nas duas escolas públicas em estudo, totalizam em torno de 90% das matrículas dos alunos com NEEs. Sendo que, a escola 01 possui características de escola regular inclusiva, enquanto que a escola 02 se apresenta como bilíngue.

Posto isto, demonstra-se que, nas escolas bilíngues o número de alunos que frequentam os CAES não compreendem a totalidade das matrículas, o que deve ser levado em consideração a possibilidade de o ensino ser intermediado diretamente com os professores surdos e ouvintes bilíngues em sala de aula.

Segundo este estudo inicial, entende-se que, nas escolas bilíngues a Libras é a língua de veiculação dos conhecimentos, e o aprendizado da Língua Portuguesa aparece com destaque, sendo seu ensino oferecido com estratégias especiais. Enquanto que, na escola inclusiva pressupõe-se que a falta do professor bilíngüe surdo interagindo com os alunos na sala de aula, pode significar a maior frequência destes alunos nos CAES visando à complementação dos estudos e aprendizagem.

Considera-se que, as políticas e legislações educacionais que garantem a inclusão dos surdos nas classes do ensino comum apresentaram mudanças significativas, portanto, as mudanças não dependem somente de leis específicas, mas também significa o comprometimento dos profissionais que atuam na escola e da comunidade que nela se inserem. Pesquisadores educacionais e o corpo docente devem estar envolvidos nas elaborações de propostas inclusivas direcionadas a este grupo, buscando articulá-las as políticas educacionais que correspondam à implementação do seu direito, em ter uma educação bilíngue, de acordo com as sua diversidade linguística e cultural.

Os termos do Decreto 5.626/05, prioriza as identidades linguísticas e culturais do sujeito surdo e dos programas de formação dos professores e intérpretes da Libras objetivando a inclusão deste alunado. O curso de graduação letras Libras e o Prolibras foram criados para estreitar a barreira nas questões de acessibilidade destes alunos. Os pressupostos da legislação quanto a profissionalização e atuação dos profissionais habilitados para trabalhar com a proposta bilíngüe na educação dos surdos tiveram respaldos legais, assim como os estudos propostos e os avanços em termos de organização curricular.

Portanto, percebe-se que os esforços precisam dar-se no sentido de reunir as experiências acumuladas, reflexões acerca da diferença cultural surda e sobre sua tradução numa proposta de educação bilíngue para além de questões linguísticas, sem perder de vista as questões políticas de reconhecimento da surdez. No sentido de garantir a utilização da Libras, como língua de construção e transmissão de conhecimentos e não somente como mecanismo de tradução. O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, possibilitando estratégias de manutenção, fortalecimento e ampliação do uso das duas línguas na perspectiva da educação bilíngue.

Compreende-se que, alguns caminhos ainda precisam ser percorridos para atender às necessidades e especificidades deste alunado, no sentido da efetividade



da proposta bilíngue, elaboradas em articulação com as políticas praticadas na escola, com professores surdos e professores bilíngues devidamente qualificados para atender esta demanda. Isto posto, vale lembrar que a luta principal deste grupo cultural se sustenta no reconhecimento político de sua diferença lingüística que os aproxima de outros grupos étnicos minoritários e os distancia das pessoas com deficiência.

Neste sentido, vale destacar a reflexão nos preceitos de Bueno (2002) no sentido de que, para uma educação inclusiva, exige-se que os profissionais que atuam no ensino regular adquiram um tipo específico de especialização para fazer frente a uma população diferenciada, ou seja, população que “possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nestas características” (BUENO, 2002, p.21).

Significa ressaltar que, a “inclusão”, como um projeto escolar e discursivo na área educacional constituiu-se em um processo sempre inacabado de encontrar maneiras melhores de responder à diversidade. Comprova-se, portanto, que os estudos e pesquisas apresentados neste trabalho são considerações de uma proposta inclusiva atual, e poderão servir como reflexão para impulsionar a busca sobre estudos e pesquisas que visem desenvolver políticas educacionais que contribuam para a sua efetividade na escola, visto que, ainda há desafios a enfrentar para garantir o acesso à língua de sinais e à língua portuguesa, assim como o acesso, permanência e aprendizado destes alunos no processo educacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf). Acesso em 20/09/2011.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/09/2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 20/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/09/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de

2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais . Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em 20/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre** atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BUENO,J.G.S.. **Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos. Integração**. N.23, pg.37, 2001.

\_\_\_\_\_. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações**. In: BICUDO, M.A V. e SILVA Jr, C.A. da (horas). **Formação do educador e avaliação educacional**. Formação inicial e continuada. V. 2, p.11, 1999.

CARVALHO, ROSITA EDLER. **A nova LDB e a Educação Especial - 3a edição** Rio de Janeiro : WVA, 1997.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

\_\_\_\_\_. LIMA, Niédja M. F. - UFCG/PPGE. **A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais**. 29ª Reunião ANPED. Caxambu, 2006. Disponível:[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT15-1817--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT15-1817--Int.pdf). Acesso em 20/07/2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. [http://www.ines.org.br/ines\\_livros/13/13\\_PRINCIPAL.HTM](http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM). Acesso em 20/07/2011.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Algumas Considerações**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. P.4. Disponível:em:[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_ssurddez.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_ssurddez.php). Acesso em 13/07/2011.

\_\_\_\_\_. **Educação Bilíngue para Surdos: O Contexto Brasileiro**. Texto organizado com base em trabalho apresentado no I Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior: trajetória do estudante surdo, realizado na UEL, em 26 e 27/05/2008.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 7-15. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002>.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p.57-63, 1995.

JANUZZI, G.S.M., **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. (1996). Política estatal oscilante de Educação Especial e a produção de conhecimento. **V Seminário de pesquisa em Educação Especial**. Niterói.

\_\_\_\_\_. (2004). **A Educação do Deficiente no Brasil**. Campinas. Autores Associados.

KYLE, J. Famílias, Crianças Surdas, o Mundo dos Surdos e os Profissionais da Audiologia. In: C. SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. V. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 121.

LACERDA, C.B.F, **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 7-15. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002>.

MARQUEZAM, R. **O Deficiente no Discurso da Legislação**. Série Educação Especial. Campinas, SP. Papyrus, 2009.Pgs.7-8.

MEC/SEESP. **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Inclusão. V.4, nº 1, Janeiro/Junho, 2008, pg.11 a 21 e . Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF.

MENDES – Eniceia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação *Print version* ISSN 1413-2478.Rev. Bras. Educ. vol.11 no.33., PG 387 A 401. Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível Em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> . Acesso em 10/10/2010.

MOREIRA, L.C.; FERNANDES, S., **Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná**. Revista Educação Especial. Ed.2007, nº 30. Santa Maria, 2007. Disponível em: .Site:<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a6.htm>. Acesso em 10/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos**. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 10/10/2010.

PARANÁ. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **INSTRUÇÃO N.º 002/2008** - SUED/SEE/MEC. Estabelece critérios para o Funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez. Disponível em: [www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../instrucao022008sued.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../instrucao022008sued.pdf). Acesso em: 10/10/2011.

PERLIN, G., STROBEL, K., **Fundamentos da Educação dos Surdos**. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância Florianópolis, 2006

QUADROS, R.M.; **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. PG.73.

\_\_\_\_\_[ et al.]. **Exame Prolibras**. Universidade Federal de Santa Catarina Campus Universitário –Florianópolis – SC, 2009. 85p.

SKLIAR, C. (ORG). **Surdez - Um olhar sobre as diferenças** – Porto Alegre-RS: Editora Mediação, 2001, pg. 14.

\_\_\_\_\_. **Una mirada critica sobre la educacion bilingue para sordos. Política de las identidades sordas y multiculturalismo**. I Congresso Ibero- Americano, Lisboa, Portugal, julho de 1998.

\_\_\_\_\_. **Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad**. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupou de la mente. In: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*. La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.pg.104.

STROBEL, K. L.; REZENDE, P. L.F., Carta ao Ministro da Educação Sr. Fernando Haddad. “Assunto: Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira”. Disponível no site da Feneis: [feneispr.webnode.com.br/](http://feneispr.webnode.com.br/) Acesso em 20 de Novembro de 2011.

STUMPF, M.S., **Exame Prolibras**. Universidade Federal de Santa Catarina Campus Universitário –Florianópolis – SC, 2009. 85p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 20/09/2011.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Trad. Maria de Lourdes Menezes e outros. Brasília. 1991.

**ANEXOS**

ANEXO 1 – DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.....	55
------------------------------------------------------------	----



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

**DECRETA:**

**CAPÍTULO I**  
**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

**CAPÍTULO II**  
**DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

**CAPÍTULO III**  
**DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS**

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.



Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### CAPÍTULO IV

#### DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

- I - promover cursos de formação de professores para:
  - a) o ensino e uso da Libras;
  - b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
  - c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
  - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
  - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
  - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
- IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
- V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

- I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
- II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## CAPÍTULO V

## DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

## CAPÍTULO VI

## DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítulo por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

#### CAPÍTULO VII

#### DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e
- X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

#### CAPÍTULO VIII

## DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

### CAPÍTULO IX

#### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005